

Lernbeeinträchtigte nach der Schule: Arbeit oder Sozialhilfe?

Erfahrungen aus der Berufsausbildung ehemaliger Sonderschüler

Nach der Schulzeit droht Lernbeeinträchtigten durch die allgemeine Entwicklung auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt eine schwierige Berufsfindung, hochgradig unbefriedigende Hilfsarbeiter-Tätigkeit und – in erheblich zunehmendem Maße – Arbeitslosigkeit und der Verlust von Lebensperspektiven. Der Beitrag zeigt Möglichkeiten und Grenzen der qualifizierten und zukunftsorientierten Berufsausbildung dieser Gruppe auf, wobei sowohl moderne technologische Entwicklungen als auch die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen Berücksichtigung finden. Die Fragestellung der Integration Lernbeeinträchtigter wird nicht mit der Schulzeit abgeschlossen – sie stellt sich umso stärker danach.

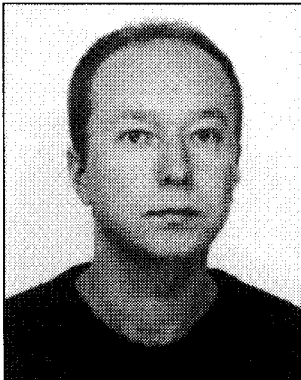
1. Berufliche Perspektiven für Lernbeeinträchtigte

Die Frage der Integration Lernbeeinträchtigter stellt sich vor den Schultoren mindestens ebenso dringlich wie dahinter. Ganz gleich, ob diese Menschen in Sonderschulklassen oder verschiedenen Formen der Integration in Regelklassen beschult wurden – ihr Schicksal entscheidet sich im folgenden maßgeblich an der Frage des Arbeitsplatzes oder der Arbeitslosigkeit und Sozialhilfe-Bedürftigkeit. Arbeit und Beruf bestimmen vor allen Dingen die Lebenszufriedenheit, den Sozialstatus und die soziale Anerkennung, die Entwicklungsmöglichkeiten und die sozialen Kontakte (*Sinnhold* 1990, 38 ff.). Der Beruf wird in aller Regel angestrebt über eine entsprechende, diesbezügliche Ausbildung. In unserer arbeitsteiligen, hochtechnisierten, komplexen Gesellschaft ist es zunehmend unverzichtbar, eine entsprechende Ausbildung (erste Schwelle) zu durchlaufen, damit ein Ein-

stieg in bestimmte Arbeitsbereiche (zweite Schwelle) überhaupt möglich ist. Mit Anspruch und Prestige dieser beruflichen Sektoren wächst die Bedeutung einer solchen Ausbildung.

Die Anforderungen an Auszubildende und Facharbeiter sind einer rasanten Entwicklung unterworfen, in vielen Bereichen steigen sie. Damit setzte, gerade bei Knappheit der Ausbildungsplätze, ein Verdrängungswettbewerb ein, dessen Kardinalkriterium mangels besserer Kriterien der Schulabschluß darstellt. Bereits 1985 hatten nur noch 34,3 Prozent der Auszubildenden einen Hauptschulabschluß, 48,4 Prozent die Mittlere Reife, 16,1 Prozent das Abitur (*Wittwer* 1992, 19). Dieses Verhältnis hat sich weiterhin in erheblichem Maße zugunsten der höheren Bildungsabschlüsse verschoben – der Anteil und das Schicksal von ehemaligen Sonderschülern werden in solchen Statistiken häufig gar nicht erwähnt.

Anlern- und Hilfsarbeiterberufe sind für das Individuum in der Regel höchst unbefriedigend und werden außerdem zunehmend abgebaut. Diese Arbeitsbereiche stellen somit eine Sackgasse für Lernbeeinträchtigte dar. Will man nicht, daß folglich eine ganze Schülergruppe zunehmend in Perspektivlosigkeit, Existenzbedrohung und Verarmung wandert, müssen dringend Maßnahmen ergriffen werden. Dabei entstehen angesichts der rasanten Entwicklung der Arbeitswelt sicher neue Unwägbarkeiten, erhöhte Anforderungen – jedoch auch Möglichkeiten und Chancen für Problemgruppen. Hinsicht-



Roland Stein

lich der Lernbeeinträchtigten stellen sich vor allem zwei unterschiedliche Probleme:

- Ehemalige Sonderschüler werden von Unternehmen nicht eingestellt – aufgrund von Vorurteilen oder auch, weil (scheinbar) qualifiziertere Bewerber vorhanden sind.
- Können ehemalige Sonderschüler die Anforderungen von Ausbildung und Beruf bewältigen? Hier bestehen vor allem Bedenken hinsichtlich der theoretischen bzw. intellektuell fordernden Komponenten.

2. Industrie: Neue Technologie – Neue Menschen?

Um die Möglichkeiten auszuloten, Lernbeeinträchtigte qualifiziert auszubilden, wurde 1989 in Hessen ein Bund-Land-finanzierter Modellversuch gestartet, mit dessen Wissenschaftlicher Begleitung die Pädagogische Beratungseinheit der Universität Wuppertal (Prof. Dr. E. W. Kleber) beauftragt wurde. Der Modellversuch wird finanziert durch das Bundesinstitut für Berufsbildung sowie das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie. Im Rahmen dieses Versuches wurden und werden drei Kohorten ausgebildet, was insgesamt ca. neunzig, bei Hinzunahme einer vierten Kohorte für bestimmte Fragestellungen ca. 120 Personen entspricht. Die Ausbildung wird in Berufsbildungswerken (ca. zwei Drittel der Stichprobe) und in Betrieben (ca. ein Drittel) durchgeführt – Ziel war die Neuentwicklung einer gegenüber der Regelausbildung „Zerspanungsmechaniker“ (vor allem theoretisch) vereinfachten, dreieinhalb-jährigen Ausbildung zum „Werkzeugmaschinenpanner“ (Drehen oder Fräsen) mit CNC-Komponente, zugeschnitten auf die Möglichkeiten und Grenzen dieser Klientel. Die Zuweisung der Auszubildenden erfolgte in der Regel durch die Arbeitsämter.

Dieser Modellversuch wurde im Bereich der industriellen Metall-Ausbildung plaziert, und der Metall-Bereich nimmt eine Vorreiterrolle im Bereich der innovatorischen Ausbildung ein: im Rahmen der „Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe“ wurden 1987 alle Berufsbilder und Ausbildungsgänge neu strukturiert. Die Neuorientierung beinhaltet

vor allem zwei Innovationsschwerpunkte (vgl. z. B. *BiBB* 1989):

- Aufnahme neuer Ausbildungsinhalte in Form „Neuer Technologien“ (Arbeit an computergesteuerten Werkzeugmaschinen und PCs, Hydraulik, Pneumatik usw.).
- Besondere Berücksichtigung der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen wie planerisches Denken, Flexibilität, Lernfähigkeit, kommunikative Kompetenz, kooperatives Arbeiten – welche zusammengefaßt werden können unter dem Schlagwort der „Schlüsselqualifikationen“, wobei unter diesem wenig aussagekräftigen Etikett häufig jeder etwas anderes zu verstehen scheint.

Die „Neuordnung“ war und ist umstritten – es wird z. B. moniert, sie sei zu stark von der Großindustrie, ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten geprägt. Nichtsdestotrotz nimmt der Metallbereich damit eine Vorreiterrolle ein hinsichtlich eines Entwicklungsstranges, der so oder ähnlich auch für viele andere Tätigkeitsbereiche zu konstatieren ist: Zunahme des Einsatzes komplexer (computergesteuerter) Technologien sowie veränderte Anforderungen an den arbeitenden Menschen, von dem erwartet wird, daß er in einer schnellebigen, veränderungsintensiven Berufswelt flexibel, selbständig und sozial kompetent agiert.

Dies sind Eigenschaften, die man Lernbeeinträchtigten sicher gerade nicht zuschreibt. Wird die Lage für diese Gruppe also zunehmend schwieriger, da sie eben mangelnde Flexibilität, Unselbständigkeit, einfache kognitive Strukturiertheit und geringe soziale Kompetenz zu Markte tragen und sich diesbezüglich qualitativ von den „Anderen“, Nicht-Lernbeeinträchtigten unterscheiden?

3. Lernbeeinträchtigung – etwas qualitativ ganz besonderes ...?

Der Autor vermeidet den Terminus der „Lernbehinderung“ und arbeitet ausschließlich mit jenem der „Lernbeeinträchtigung“. Der Begriff „Lernbehinderung“ gewinnt seine besondere Problematik daraus, daß er die einzige der Behinderungsarten ohne klar diagnostizierbares organisches Substrat darstellt. Zwar bein-

haltet der Begriff die Möglichkeit eines organischen Defekts oder auch eines hirnorganischen Entwicklungsrückstandes, jedoch müssen beide Bedingungen nicht notwendig gegeben sein, um von „Lernbehinderung“ zu sprechen. An dieser Stelle kann keine umfassende Problematisierung des Begriffes der „Lernbehinderung“ erfolgen – wichtig ist allerdings die Klärung der eingangs gestellten Frage hinsichtlich der Besonderheiten, welche diese Gruppe der (ehemaligen) Sonderschüler von anderen Auszubildenden unterscheidet. Die Antwort gibt erste Auskunft über das Bedürfnis an Sonder-Ausbildung und besonderen pädagogischer Maßnahmen für diese Gruppe einerseits sowie die Übertragbarkeit von an dieser Gruppe gewonnenen Erkenntnissen und erarbeiteten Maßnahmen auf Nicht-Lernbeeinträchtigte andererseits.

„Eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffes „Lernbehinderung“ gibt es bis heute nicht“ – so fassen *Haeblerlin et al.* (1990, 21) den Forschungsstand zusammen. Insofern sind die Kriterien, die zur Diagnose „Lernbehinderung“ herangezogen werden, pragmatisch orientiert („lernbehindert“ ist, wer zur Sonderschule geht ...) – die dahinterstehenden Ursachen sind umstritten. So beschreibt *Kanter* (1977, 51) ein komplexes Bedingungsgefüge von Anlagegegebenheiten, Umweltwirkungen, primärem Lernen und Stabilisierungstendenzen im Sinne des Aufbaues einer spezifischen Persönlichkeitsstruktur. Allgemeine Anerkennung und praktische Umsetzung finden vor allem zwei Diagnosekriterien (vgl. zu den Kriterien und zur Kritik daran *Kleber* 1980, *Haeblerlin* 1990 sowie *Randoll* 1991):

1. ein „generalisiertes Schulversagen“ über die zentralen Schulfächer hinweg
2. eine „Intelligenzminderung“, meßbar über Testverfahren.

Kriterium 1 liegt ohne Zweifel für die Population des hier thematisierten Modellversuches vor – ohne ein Schulversagen in den wesentlichen Fächern wären diese späteren Auszubildenden nicht in die Schule für Lernbehinderte gelangt. Allerdings muß eines hinzugefügt werden: Ca. zwölf Prozent der Auszubildenden in der Stichprobe des Modellversuches kamen mit einem (zumeist schwachen) Hauptschul-Abschluß hinein. Dies zeigt,

daß es erhebliche Schnittbereiche zwischen beiden Schularten gibt. Über eine Ursachenerklärung des Schulversagens ist damit nichts ausgesagt.

Wie es mit Kriterium 2 steht, wird zu meist in den Arbeitsämtern durch Intelligenz-Tests bestimmt. Dabei ist es der Fairneß halber unerlässlich, ein sprachfreies Verfahren zu wählen – auch, um eine Konfundierung mit dem ersten Kriterium möglichst gering zu halten. Im Rahmen der Begleitforschung des Modellversuches nehmen alle Auszubildenden zu Ausbildungsbeginn (A-Testung) und -ende (B-Testung) an einem sprachfreien Testverfahren zum logisch-schlußfolgernden Denken teil. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der IQ-Werte für beide Testzeitpunkte.

Eine linksschiefe Verteilung wäre für eine Lernbeeinträchtigten-Stichprobe typisch (vgl. *Kleber* 1980 oder *Schrader* 1991), und man findet sie auch hier für beide Testzeitpunkte vor. Die Mittelwerte setzen sich recht deutlich vom Schnitt der Normierungsstichprobe (IQ 100) nach unten ab. Allerdings ist zu bedenken, daß lediglich hinsichtlich der Einzelergebnisse unter 90 (also jenseits einer Standardabweichung) von bedeutsam unterdurchschnittlichen Werten gesprochen werden kann – dies betrifft in Testung A 70,35 Prozent, in Testung B nur noch 44,9 Prozent der Auszubildenden. Anders gesagt: Zu Beginn fallen knapp ein Drittel, zu Ausbildungsende mehr als die Hälfte der Auszubildenden hinsichtlich ihres IQ-Wertes nicht als „lernbehindert“ auf. Für sie ist eine „Intelligenzminderung“ nicht feststellbar. Damit ist von einer prinzipiellen Förderfähigkeit in Hinsicht auf all jene Bereiche auszugehen, die auch bei anderen Auszubildenden gefördert werden können und sollen. Die Vermutung, daß die vorliegende Ergebnisverbesserung zwischen A- und B-Testung (t-Test: $p = 0.0016$, Ein-Prozent-Niveau) auch dadurch verursacht sein könnte, daß die kognitiv Schwächsten aus der Ausbildung herausgefallen sind, muß nach einer Analyse der drop-outs zurückgewiesen werden (vgl. Kap. 4.4.2.). (Im übrigen konnte also offenbar das logisch-schlußfolgernde Denken gefördert werden, auch im Sinne einer Demonstration, wie wenig statisch das Intelligenzkonzept sein kann ...)

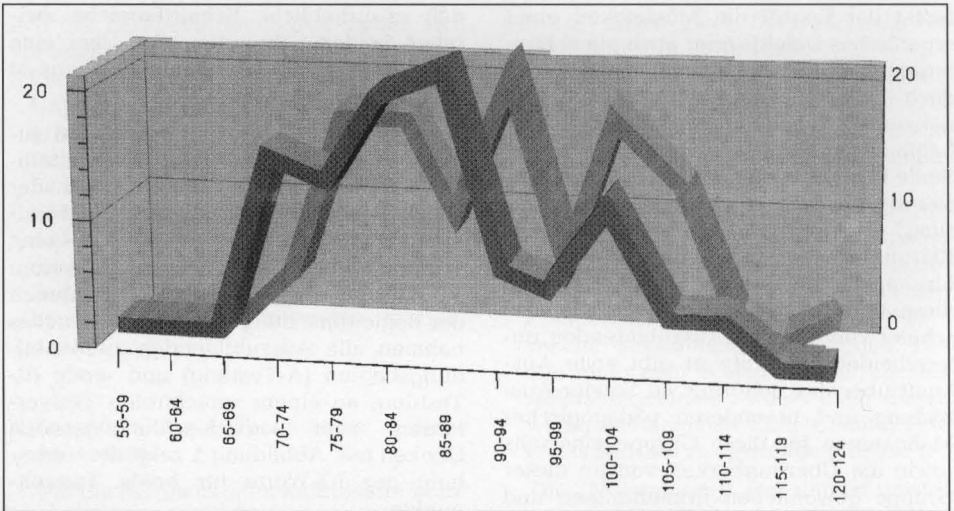


Abb. 1: IQ-Werte zu Ausbildungsbeginn und zum Ausbildungsende

A-Testung (vorderes Band): N = 118, B-Testung (hinteres Band): N = 49

Y-Achse bezeichnet Prozentwerte.

Mittelwerte und Standardabweichungen:

A-Testung: M = 86.28, sd = 10.76; B-Testung: M = 91.76, sd = 11.47

Stichprobe B ist deutlich geringer, da nur ein Teil der Auszubildenden bisher die Ausbildung beendet hat. Test: RAVEN SPM. Die SPM-Normen reichen bis zum Alter von fünfzehn Jahren, das hier durchweg zur Ermittlung der Normwerte herangezogen wurde.

Selbst hinsichtlich der – gerade für diese Ausbildungsgänge bedeutungsvollen – Fähigkeit zu räumlichen Vorstellen sind die Ergebnisse zumindest nicht klar negativ – die Figurenabwicklungen des LPS-Untertests 8 erbringen schon zu Ausbildungs-Beginn ein Ergebnis, das leicht über dem Bevölkerungsschnitt liegt (bei zweifacher Stichproben-Selektivität: Lernbeeinträchtigte, die für eine Metall-Ausbildung vorgeschlagen wurden) (vgl. hierzu Stein 1992). An der Durchführung eines anderen Verfahrens zur räumlichen Vorstellung (die Figurenabwicklungen des LPS-Untertests 8 sind diesbezüglich, obwohl häufig eingesetzt, durchaus umstritten) wird derzeit gearbeitet.

Die Defizite liegen eindeutig stark im Bereich der Kulturtechniken: Die eingesetzten Mathematik-, Lese- und Rechtschreibtests erbrachten für den Großteil der Auszubildenden deutlich unterdurchschnittliche Werte (vgl. Kap. 4.1, Tab. 1). Dies bedeutet allerdings, daß von erheblichen Wissenslücken und zum Teil auch fehlenden bzw. stark unvollständigen Wissensstrukturen ausgegangen werden

muß, zumindest für einen Großteil der Auszubildenden nicht jedoch von einer qualitativ anderen Lern- und Verständnissfähigkeit. Die kritische Betrachtung der beiden genannten Kriterien zeigt, daß diese Gruppe der Lernbeeinträchtigten in breitem Umfang mit anderen Gruppen (Hauptschüler usw.) verschmilzt.

Es ist angesichts des Dargestellten davon auszugehen, daß die tatsächlich bei Lernbeeinträchtigten häufig vorzufindende Unselbständigkeit, kognitive Schwerfälligkeit und Unflexibilität in der Mehrzahl der Fälle aufgrund der individuellen Lern- und Entwicklungsgeschichte und mangelnder kognitiver Basis-Legung zustande kommt; von daher also keinesfalls die Grenzen des Möglichen markiert sind. Das hat einerseits bedeutsame Konsequenzen für die Art des Herangehens an Lernprozesse in der Ausbildung sowie für die Möglichkeiten der Übertragbarkeit von im vorliegenden Rahmen gewonnenen Erkenntnissen auf andere Ausbildungsgruppen (andere Berufsbilder, andere Bildungsverläufe).

4. Erfahrungen und Ergebnisse

4.1 Ausbildungskonzept

Entsprechend den beiden in Abschnitt 2 herausgestellten Innovationsbereichen zeitgemäßer Ausbildung wurden auch für die hier thematisierte Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter zwei Arbeitsschwerpunkte gebildet:

- Neue Technologien: Arbeit an CNC-Maschinen und PCs
- veränderte Ausbildungsmethoden zur Förderung personaler und sozialer Kompetenzen.

Auf diese beiden Zweige soll im folgenden je gesondert eingegangen werden. Sie wurden eingewoben in einen neu erarbeiteten Ausbildungsgang mit berufsfeldbreiter, umfassender Grundbildung (in Anlehnung an die regulären Berufsbilder) und der Ausbildung an konventionellen Dreh- und Fräsmaschinen. Ergebnis sind dreieinhalbjährige Ausbildungsgänge „Werkzeugmaschinenpaner“ (WMS) Drehen und Fräsen nach § 48 BBiG mit einem Jahr Grundbildung und ca. einem halben Jahr CNC-Ausbildung, verteilt auf die letzten drei bis vier Ausbildungs-Halbjahre (Amann / Schmidt / Reining 1993). Die Absolventen dieser Ausbildung sollen in der Lage sein, an einer Werkzeugmaschine selbständig zu arbeiten.

Diese Ausbildungspläne entstanden in enger Zusammenarbeit der beiden Hessischen Berufsbildungswerke und der Universität Wuppertal.

Während im praktisch-herkömmlichen Bereich die Abgrenzung zwischen der WMS- und der regulären Ausbildung auch bisher nicht allzu klar ausfiel und Ausbilder aus Betrieben häufig beeindruckt sind, wenn sie die Prüfstücke sehen, die Werkzeugmaschinenpaner in der Abschlußprüfung fertigen, mußten deutliche Abstriche im theoretisch-schulischen Bereich vorgenommen werden – dies aufgrund der erheblichen und größtenteils kaum aufzuarbeitenden Defizite im Rechnen, Schreiben, Lesen. Tabelle 1 bildet den Ausgangsstand und die Entwicklung in diesen drei Bereichen für jene Auszubildenden ab, die bereits ihre Ausbildung beendet haben – gemessen zu Ausbildungsbeginn und -ende mit vier einschlägigen Tests (siehe Tabelle 1).

Es zeigen sich durchweg Fortschritte, die bis auf den WRT signifikant ausfallen – also Lernfortschritte in der Rechen- und Lesefähigkeit. Das Leistungsniveau im Rechtschreiben fällt recht gering aus und wird über die dreieinhalb Jahre auch kaum verbessert. Es sei allerdings betont, daß hier mit individuell zugeschnittenem Stützunterricht durchaus große Fortschritte zu erzielen sind. Stützunterricht konnte

Tabelle 1: Testwerte zu Ausbildungsbeginn und zum Ausbildungsende

| TEST | Ausbildungs-Beginn | | | Ausbildungs-Ende | | Wilcoxon p (Sign.Niv.) |
|------------------------|--------------------|------------|-------|------------------|-------|---------------------------|
| | | M/Md | sd/Q | M/Md | sd/Q | |
| TOR 5 entspricht: | RW | 35.79 (66) | 13.99 | 41.02 (66) | 13.56 | 0.002 (1 %) |
| | PR | 58 | | 71 | | |
| | N | 58 | | 48 | | |
| Maße und Gewichte | RW | 6.39 (10) | 2.46 | 7.29 (10) | 2.52 | 0.011 (5 %) |
| | N | 59 | | 48 | | |
| | | | | | | |
| WRT 4/5 entspricht: | RW | 11.57 (34) | 8.2 | 12.23 (34) | 7.73 | 0.001 (n. s.) |
| | PR | 9 | | 11 | | |
| | N | 58 | | 47 | | |
| Lesen und Verstehen | RW | 19.49 (22) | 3.25 | 20.6 (22) | 2.09 | 0.047 (5 %) |
| | N | 59 | | 48 | | |
| | | | | | | |

(Herangezogen wurden hier also nur jene beiden Jahrgänge, für die schon Abschlußergebnisse vorliegen. In Klammern zur Orientierung jeweils der maximal erreichbare Rohwert. TOR: Test für operatives Rechnen. „Maße und Gewichte“ – 10 Items, unnormiert. Quelle: Berufsbildungswerk Südhessen. WRT: Westermann Rechtschreib-Test. „Lesen und Verstehen“ – keine Normierung. (Die Testdecke erwies sich bei „L+V“ als zu niedrig.) Für M + G sowie L + V werden interpolierter Median und mittlerer Quartilsabstand angegeben.

im Modellversuch aus organisatorischen und Kostengründen längst nicht immer dort eingesetzt werden, wo er dringend vonnöten war. Wo solcher Unterricht erfolgte, ergaben sich jedoch teilweise eindrucksvolle Entwicklungsverläufe. So konnte ein Auszubildender, der zu Beginn gewaltige Leseprobleme hatte, nach erfolgreichem WMS-Abschluß ein Jahr zum Abschluß „Zerspanungsmechaniker“ anschließen – weil sich seine Lesefähigkeit entsprechend beträchtlich verbessert hatte. Aufgrund der je unterschiedlichen Lernproblematiken bildet Stütz- und Förderunterricht auf jeden Fall einen der Dreh- und Angelpunkte einer erfolgreichen Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter.

Aus solch fundamentalen Grundlagendefiziten ergeben sich notgedrungen erhebliche Probleme für den schulischen Unterricht – es müssen inhaltliche Abstriche vorgenommen werden, da nicht damit zu rechnen ist, über neun oder zehn Schuljahre aufgebaute Defizite in gut drei Jahren Ausbildung aufarbeiten zu können. Hinzu kommen zwei weitere Aspekte: Erstens stellt für viele der Auszubildenden Schule aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen (viel eher als die Werkstatt) einen aversiven Reiz dar. Zweitens leben die ehemaligen Sonderschüler in aller Regel in dem Glauben, schulisch-kognitiv ohnehin nie etwas Erfolgversprechendes auf die Beine stellen zu können. Beide Aspekte führen zu einem individuell unterschiedlich ausgeprägten Spektrum der jedem Sonderschullehrer bekannten Verhaltensweisen: Sich-Entzie-

hen, frühzeitiges Aufgeben, Stören, Demotiviertheit. Im Rahmen einer Ausbildung (und der damit verbundenen Berufsbildung) kann versucht werden, solche Annahmen und Reaktionen durch Sinnhaftigkeit und Ernstnehmen abzubauen.

4.2 Neue Technologien

Neuland wurde hinsichtlich des schwerpunktmäßig in der Werkstatt vermittelten, jedoch theoriebetonten CNC-Unterrichtes betreten. Hier blieb auszuloten, wie weit man mit dieser Gruppe von Auszubildenden kommen kann. Da die meisten Ausbilder selbst zu Projektbeginn sehr wenige Erfahrungen in diesem Bereich hatten, mußte zwar eine Fülle von Aufbauarbeit geleistet werden – jedoch stellte dies durchaus auch einen Vorteil dar, weil die Lehrenden nicht von vornherein Erfahrungen und damit Vorurteile mitbrachten, welchen maximalen Lernstand das Gros der Auszubildenden würde erreichen können.

Da gerade in diesem Bereich Leistungen und Entwicklungsmöglichkeiten individuell sehr unterschiedlich ausfielen, bedeutet der Versuch einer Zusammenfassung erhebliche Schwierigkeiten. Neben einem konventionellen Dreh- oder Frästeil muß in der Abschlußprüfung auch ein CNC-Werkstück geplant, programmiert und gefertigt werden. Prüfungsergebnisse sind durchweg eine unsichere Meßlatte, weshalb von Seiten der Wissenschaftlichen Begleitung ein eigener CNC-Test

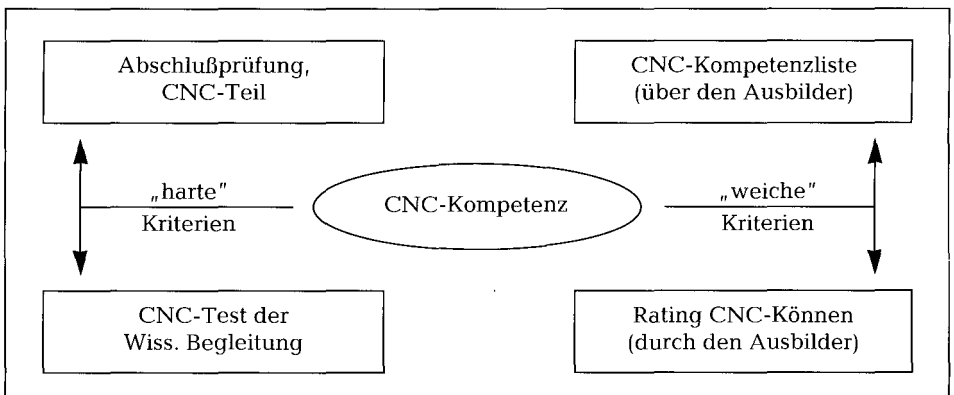


Abb. 2: Dokumentation von CNC-Kompetenz

Tabelle 2: Ausgewählte CNC-Kompetenzen „Drehen“ zum Ausbildungsende

| Nr. | Bezeichnung der Kompetenz | wird beherrscht in % | | |
|-----|---|----------------------|--------|-------|
| | | nein | teilw. | ja |
| 4. | Serienteile herstellen und kontrollieren (Toleranz +/- 0.1 mm) | 3.7 | 22.22 | 74.07 |
| 5. | Serienteile mit Paßtoleranzen (maximal +/- 0.01 mm) herstellen und kontrollieren | 14.81 | 51.85 | 33.33 |
| 6. | Entscheiden, wann eine Meißelplatte gewechselt werden muß | 0 | 29.63 | 70.37 |
| 13. | Werkstücknullpunkt mit Basiswerkzeug setzen; bis zu vier Folgewerkzeuge für Außenbearbeitung verrechnen | 3.7 | 44.44 | 51.85 |
| 24. | Programmieren mit einfachen Unterprogrammen | 7.41 | 22.22 | 70.37 |
| 36. | Generelle Fähigkeit zur Optimierung eines Programmes | 11.11 | 51.85 | 37.04 |

N = 27 Auszubildende

Tabelle 3: Ausgewählte CNC-Kompetenzen „Fräsen“ zum Ausbildungsende

| Nr. | Bezeichnung der Kompetenz | wird beherrscht in % | | |
|-----|---|----------------------|--------|-------|
| | | nein | teilw. | ja |
| 3. | Serienteile herstellen und kontrollieren (Toleranz +/- 0.1 mm) | 0 | 37.5 | 62.5 |
| 4. | Werkstücke mit Paßtoleranzen (maximal +/- 0.01 mm) herstellen und kontrollieren | 12.5 | 75 | 12.5 |
| 5. | Entscheiden, wann die Schneiden eines Werkzeuges verschlissen sind / Austausch | 0 | 75 | 25 |
| 10. | Haupt-Programm (ohne Unterprogramme) eingeben und mit Hilfe der Graphik nach Fehlern suchen | 0 | 0 | 100 |
| 12. | Werkstücknullpunkt setzen | 0 | 6.25 | 93.75 |
| 33. | Arbeiten mit Unterprogrammen | 43.75 | 50 | 6.25 |
| 37. | Generelle Fähigkeit zur Optimierung eines Programmes | 0 | 43.75 | 56.25 |

N = 16 Auszubildende

durchgeführt sowie ein CNC-Profil entwickelt wurde, mit dessen Hilfe jeder Ausbilder für jeden Auszubildenden eine Bewertung des abschließenden Leistungsstandes durchführte (vgl. Abbildung 2). Außerdem werden die Ausbilder zusätzlich gebeten, ihre Auszubildenden hinsichtlich des abschließenden CNC-Lernstandes anhand einer Rating-Skala zu beurteilen. An dieser Stelle seien in den folgenden Tabellen 2 und 3 einige interessante Ergebnisse aus den CNC-Profilen herausgegriffen – Stichprobe waren die ersten beiden Modellversuchs-Jahrgänge, also ca. sechzig Prozent der Auszubildenden.

Die hier herausgegriffenen Aspekte zeigen die beachtlichen Entwicklungsmöglichkeiten, jedoch auch die Grenzen dieser CNC-Ausbildung auf. Von hoher Relevanz ist die zur Verfügung gestellte Technologie (CNC-Maschine für die Ausbildung, PCs mit Simulationsprogrammen) sowie die Offenheit des Ausbilders hin-

sichtlich der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten dieser Gruppe von Auszubildenden. Es wird dann ersichtlich, daß ein durchaus beachtliches Kompetenzniveau erreicht werden kann, welches einen großen Teil der Auszubildenden befähigt, an einer CNC-Maschine Programme ablaufen zu lassen, vorgegebene Programme zu durchschauen, dadurch Standard-Fehler und -Probleme zu erkennen, deren Beseitigung zu veranlassen, Programme zu optimieren sowie Meißel zum gegebenen Zeitpunkt auszutauschen. Hinsichtlich des eigenhändigen Schreibens von Programmen, das sei nicht verschwiegen, ergeben sich andererseits beim gegenwärtigen technologischen Stand für das Gros Schwierigkeiten.

4.3 Ausbildungsmethodik

Die neu geordneten Ausbildungsordnungen beinhalten auch die Förderung

personaler und sozialer Qualifikationen, wie in Kapitel 2 beschrieben. Dabei sind hier übergeordnete Handlungsschemata und Problemlösungsstrategien gemeint – wie Grabowski und Kerres (1990, 712 ff.) den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ beschreiben. Eine Reihe von Ausbildern im Modellversuch war der Meinung, diesem Aspekt sollte man in der „Werkzeugmaschinenpanner“-Ausbildung wenig Beachtung schenken – aus zwei Gründen:

1. Diese Gruppe sei ohnehin nicht in der Lage, selbständig zu arbeiten, komplexere Planungen durchzuführen, im Team tätig zu sein.
2. Die potentiellen späteren Arbeitsplätze der lernbeeinträchtigten Auszubildenden verlangten solche Qualifikationen gerade nicht.

Dem standen und stehen einige Argumente entgegen:

1. Die Zahl der von den Ausbildern anvisierten Arbeitsplätze nimmt durch die Automatisierung stetig ab.
2. Die Möglichkeiten und Grenzen einer entsprechenden Förderung dieser Gruppe von Auszubildenden sind gar nicht ausreichend bekannt und können nicht im Vorfeld beschnitten werden.
3. Die von den Ausbildern gemeinten Arbeitsplätze sind in der Regel höchst unattraktiv. Aus humanistischer Sicht muß unbedingt versucht werden, den Auszubildenden weitere Möglichkeiten und

befriedigendere Tätigkeiten zu eröffnen.

4. Hier sind Kompetenzen angesprochen, die ohnehin in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft gefördert werden müssen und auch jenseits der Arbeitstätigkeit notwendig und nützlich sind.

Eine Befragung aller Ausbilder hinsichtlich der Kardinal-Probleme ihrer jeweiligen Auszubildenden erwies sich in diesem Zusammenhang als interessant, denn sie ergab folgendes Bild (Abbildung 3).

Letztendlich, so ergab sich bei dieser Befragung, benannten die Ausbilder also selbst den Bereich der Persönlichkeit sowie sonstige soziale und personale Kompetenzen als für die Ausbildungszeit unterentwickelt – mithin ein unausgesprochenes Bekenntnis zu Fördernotwendigkeiten in diesem Bereich. Auch die Auszubildenden erwähnten in den durchgeführten, umfangreichen Abschlußinterviews durchaus solche Qualifikationen als wichtig (Abbildung 4).

Personale und soziale Qualifikationen wie z. B. Kollegialität, Selbständigkeit und Flexibilität erscheinen hier immerhin in zwanzig Prozent der Nennungen; hinzu kommen Aspekte der Lebendstüchtigkeit wie „Arbeiten lernen“ oder „Lebensführung erlernen“.

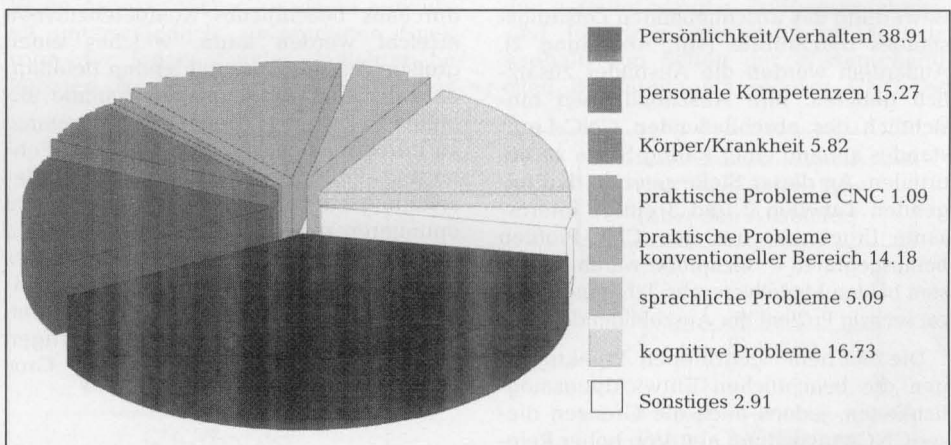


Abb. 3: Probleme in der Ausbildung – Befragung der Ausbilder

Frage: „Worin sehen Sie bei diesem Auszubildenden derzeit die größten Probleme im Lern- und Arbeitsprozeß?“ – Gestellt in der Mitte der jeweiligen Ausbildungszeit. Ergebnisse für die Gesamtstichprobe, N = 84; 275 Problemnennungen. Angaben in Prozent.

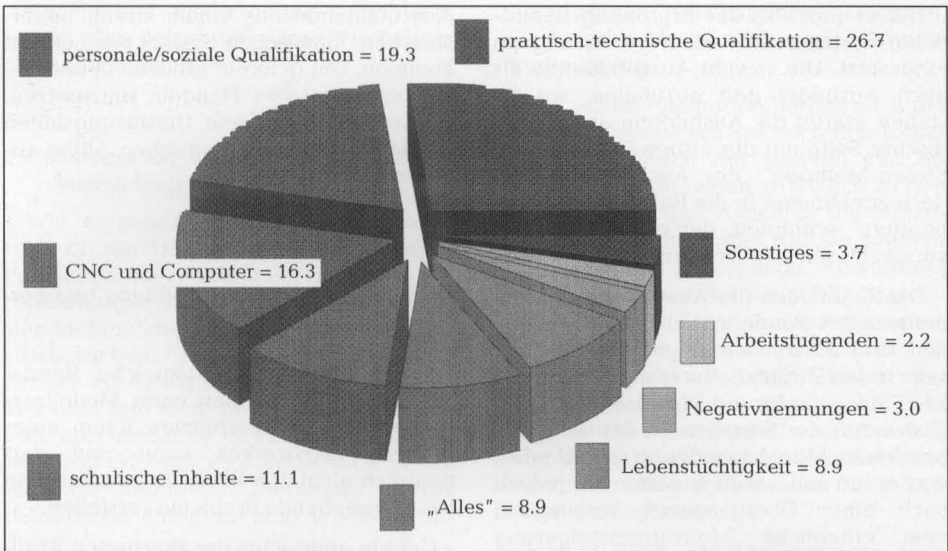


Abb. 4: Befragung von Auszubildenden: wichtige Aspekte der Ausbildung

Frage: „Was sind für Sie die wichtigsten Dinge, die Sie in den dreieinhalb Jahren Ihrer Ausbildung gelernt haben?“ N = 48 Auszubildende; 135 Nennungen; Angaben in Prozent.

Im weiteren Verlauf stellte sich heraus, daß der Grund der Ablehnung der Förderung solcher Kompetenzen darin begründet lag, daß die Ausbilder hier Neuland betreten mußten und sich in ihrer pädagogischen Qualifikation erheblich verunsichert fühlten – sie vermittelten bislang schwerpunktmäßig inhaltsbezogen über das traditionelle Vormachen, Nachma-

chen und Kontrollieren. Es lag und liegt erheblicher Schulungsbedarf im pädagogisch-methodischen Bereich vor. Im Rahmen des Modellversuches wurde in Kooperation mit Ausbildern ein System pädagogischer Aktionen erarbeitet, das (übersichtsartig zusammengefaßt) aus folgenden Elementen besteht:

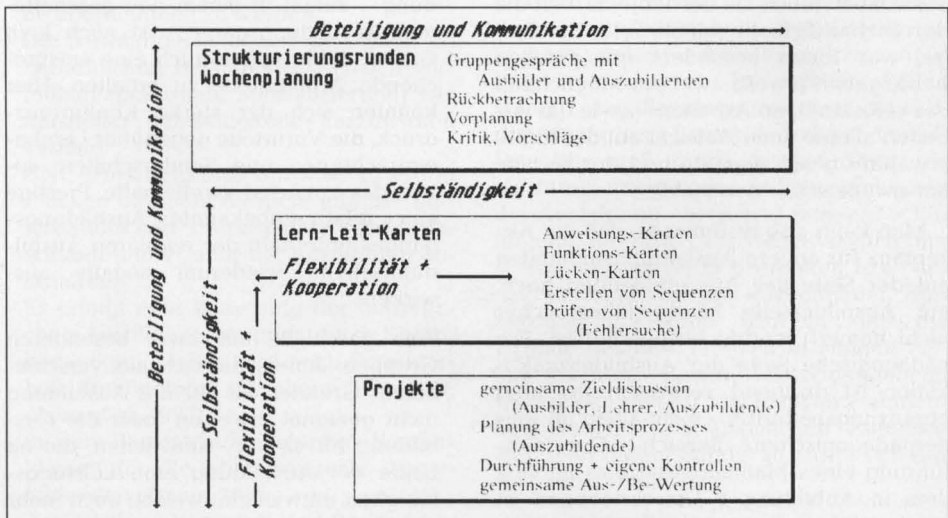


Abb. 5: Methodenapparat für Ausbildung im Modellversuch

Vgl. zu den Funktionskarten das Training zur Förderung kognitiver Kompetenz, Lauth 1988.

Dieses (noch in der Erprobung befindliche) System wird nicht von Anfang an eingesetzt. Um sowohl Auszubildende als auch Ausbilder dort abzuholen, wo sie stehen, startet die Ausbildung auf methodischer Seite mit der altbewährten „Vier-Stufen-Methode“; der Ausbilder soll jedoch zunehmend in die Rolle eines „Lernberaters“ schlüpfen, der nicht mehr bloß vormacht, sondern Denkanstöße gibt.

Die Reaktionen der Auszubildenden auf dergestalt veränderte Lehr-Lern-Situationen sind durchaus zwiegespalten: einerseits treten Zurückhaltung und Ängstlichkeit auf – aufgrund des ungewohnten Charakters der Situation, in der dem Lernenden nicht mehr eindeutig gesagt wird, was er tun soll – zum anderen war jedoch nach einer Übergangszeit vorwiegend eine erhebliche Motivationssteigerung festzustellen, die, wenn man die Hintergründe untersucht, auf drei Haupt-Faktoren zurückzuführen ist:

- das (selten auftretende) Gefühl, einmal ernst genommen zu werden
- das Verstehen des Gesamt-Zusammenhanges („cognitive map“)
- die Möglichkeit eigener Aktivitäten und Entscheidungen.

Im Anschluß an ein Projekt „Schraubstock“ im Berufsbildungswerk Arolsen füllten die sechs Auszubildenden der Projektgruppe einen Rückmelde-Fragebogen aus. Dabei gaben sie der Projektarbeit die durchschnittliche Schulnote 2,17. Zur Frage, was ihnen besonders gut gefallen habe, gaben jeweils zwei die Möglichkeit des selbständigen Arbeitens sowie das Arbeiten alleine ohne Aufsicht an, der fünfte erwähnte beide Aspekte und der sechste antwortete schlicht mit „Alles“.

Man kann also resümieren, daß die Akzeptanz für andere Ausbildungsmethoden auf der Seite der Auszubildenden hoch, auf Ausbilderseite häufig (aber sicher nicht immer!) niedrig ausgeprägt ist. Die pädagogische Seite der Ausbilderqualifikation ist dringend verbesserungs- und ergänzungsbedürftig – nicht allein im sonderpädagogischen Bereich. Die Einführung eines Maßnahmesystems ähnlich dem in Abbildung 5 Umschriebenen ist unverzichtbar, wobei allerdings die üblichen Schulungen vorerst nicht weiterhelfen werden, solange Ausbilder und auch

Auszubildende aus einem streng hierarchischen, klassischen System des Lernens kommen. Um gelernte Modelle in konkretes pädagogisches Handeln umzusetzen, müssen auch konkrete Umsetzungshilfen für den und im pädagogischen Alltag angeboten werden.

4.4 Perspektiven der Ausbildung und Förderung

Eine größtenteils erfolgreiche Berufsausbildung im Rahmen eines Modellversuches und im beschützten Raum eines Berufsbildungswerkes kann und darf natürlich nicht den Blick auf verschiedene weiterbestehende Probleme verstellen:

- Gerade angesichts der skizzierten Kritik des Behinderungsbegriffes für die Gruppe ehemaliger Sonderschüler bleibt die Tatsache, daß hier eine ganze Bevölkerungsgruppe kaum mehr Zugriff auf Ausbildungsplätze hat und in eine beschützte Sonder-Ausbildung ausweichen muß. Diese bietet zwar viele Vorzüge in Form von Ausstattung, flankierenden Maßnahmen und sorgfältiger Konzeptionierung – jedoch wird hier nach der Schulzeit die Segregation konsequent fortgesetzt.
- Die erfolgreich abgeschlossene Ausbildung – zumal in einem neu geschaffenen Ausbildungsgang – ist noch kein Garant dafür, später auch eine entsprechende Arbeitsstelle zu erhalten. Hier könnten sich der starke Konkurrenzdruck, die Vorurteile gegenüber Lernbeeinträchtigten und Sonderschülern sowie das zunächst zweifelhafte Prestige eines relativ unbekanntes Ausbildungsganges unterhalb der regulären Ausbildungsebene wiederum negativ auswirken.
- Was geschieht mit zwei besonderen Gruppen: Jenen, die sich aus verschiedenen Gründen als für die Ausbildung nicht geeignet erweisen (oder die Ausbildung für sie ...) – und jenen, die im Laufe der Ausbildung eine Leistungsfähigkeit entwickeln, welche auch mehr erlaubt hätte – die jedoch auf dem „freien Markt“ keine Ausbildungsstelle finden?

Auf die hier angeschnittenen Probleme soll in den folgenden vier Abschnitten eingegangen werden.

4.4.1 Integration während oder nach der Ausbildung

Wie eingangs erwähnt wurde, absolviert ca. ein Drittel der Modellversuchs-Population die Ausbildung nicht in Berufsbildungswerken, sondern in mittelständischen metallverarbeitenden Industriebetrieben. Die Auswahl der Auszubildenden erfolgte größtenteils nach Zufallskriterien, also nicht nach Leistungsstärke. Eine abschließende Bewertung kann derzeit nicht erfolgen, es ergeben sich jedoch folgende besonderen Merkmale für die betriebliche (integrierende) WMS-Ausbildung:

- Diese Auszubildenden werden in einem realen betrieblichen Kontext ausgebildet, der Aspekte bietet, welche in Berufsbildungswerken künstlich erzeugt werden müssen: Sinnhaltige Aufgaben, Mischung von Ausbildung und Produktion, verschiedene Abteilungen.
- Obwohl die Auszubildenden größtenteils eigene Ausbildungsgruppen bilden, bestehen Kontakte zu anderen Lernenden (Abbau von Separierung im Sinne von *Randoll* 1990, 81 ff.).
- Es besteht die prinzipielle Möglichkeit, von einem Betrieb nach Ausbildungsende übernommen zu werden.
- Die Ausbildung orientiert sich enger an betrieblichen Belangen – was sich vorteilhaft (praxisnah; Spezialisierung) wie nachteilig (Einseitigkeit) auszuwirken vermag.
- CNC-Unterricht muß teilweise extern in Blöcken erfolgen, da nicht alle der mittelständischen Unternehmen CNC-Maschinen und PCs für die Ausbildung anschaffen.
- Es erfolgt eine Betreuung der betrieblichen Ausbildungsgruppen durch Sozialpädagogen. Dabei wird auch Projektarbeit durchgeführt (*Calchera* 1991; *Calchera* et al. 1992).
- In den Berufsschulen wurden Sonderklassen für die Modellversuchs-Auszubildenden eingerichtet.
- Zusätzlich zu Werkstatt und Berufsschule wird intensiver Stützunterricht angeboten: CNC/PC-Unterricht, weiterhin

Technologie, Technisches Zeichnen, Technische Mathematik und Prüfungsvorbereitung.

Eine solche Integration bereits nach der zweiten Schwelle scheint nach den bisherigen Erfahrungen nur sinnvoll und erfolgversprechend, wenn zusätzlich zu den letztgenannten drei Aspekten die folgenden beiden gewährleistet werden können:

- Ausreichende maschinelle Ausstattung im ausbildenden Betrieb (CNC-Maschinen, PCs mit Simulationsprogrammen, konventionelle Werkzeugmaschinen).
- Ausbilder und Berufsschullehrer mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation, welche weitgehend vorurteilsfrei, zugewandt und neuen Methoden und Techniken aufgeschlossen an diese Aufgabe herangehen.

Randoll (1990, 114 f.) betont die Relevanz angemessener pädagogischer Konzepte und organisatorischer Veränderungen für den Erfolg von Integrationsversuchen. Die fünf oben genannten Kriterien umreißen solche Konzepte und Veränderungen für den Versuch integrativer Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter. Diese Kriterien werden in ihrer Kombination leider nicht allzu häufig erfüllt.

4.4.2 Sonderfälle: Abbrecher

Auch für einen reduzierten Ausbildungsgang stellt sich die Frage der Grenze nach „unten“ – die allgemeiner formuliert werden muß: In welchen Fällen stimmt die Passung zwischen Ausbildungsgang und Lernenden nicht? Vor allem: Wie groß ist die Gruppe derer, die aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit die Ausbildung abbrechen müssen? – Für all jene, die bisher im Modellversuch ihre Ausbildung vorzeitig beendeten bzw. deren Verträge von der ausbildenden Einrichtung gekündigt wurden, sind die Gründe bekannt. Obwohl in einigen Fällen mehrere Gründe ausschlaggebend waren, ließ sich für alle Fälle eine eindeutige Hauptursache ausmachen. Kategorisiert man diese Gründe, so ergibt sich das Bild von Tabelle 4.

Aus verschiedenen Gründen nicht berücksichtigt sind hier die drop outs der ersten drei Monate. Es zeigt sich ganz

Tabelle 4: Gründe für Ausbildungsabbruch

| | |
|--|----|
| Leistung (Fähigkeit) | 2 |
| Verhalten | 4 |
| Fehlzeiten | 1 |
| Fehlzeiten durch Krankheit | 1 |
| Ablehnung des Ausbildungsinhaltes Metall | 2 |
| Angst vor Schule und / oder Werkstatt | 2 |
| zu wenig Vergütung / Geld verdienen wollen | 3 |
| insgesamt | 15 |

klar, daß der Anteil jener, die danach aus Leistungsgründen die Ausbildung vorzeitig beenden müssen, verschwindend gering ausfällt.

Die 48 Auszubildenden, welche bisher ihre Abschlußprüfung absolvierten, haben diese auch bestanden.

4.4.3 Sonderfälle: Übergangsmöglichkeiten in den „Regelberuf“

Es gibt in der Tat Auszubildende, die in den Berufsbildungswerken gleich mit einer Regel-Ausbildung starten. Hier muß natürlich im Sinne der Integration gefragt werden, ob nicht die wenigen flankierenden Maßnahmen, die diese Auszubildenden benötigen, im Rahmen einer regulären Ausbildung im Betrieb gewährt und finanziert werden könnten? Andererseits haben sie offenbar (aufgrund des Wettbewerbs) in regulären Betrieben keine Ausbildungsstelle bekommen können. Sie müssen nun als „behindert“ erklärt werden, um in den Genuß einer Ausbildung zu kommen.

Was geschieht aber mit jenen, für die sich erst im Laufe einer reduzierten Ausbildung (hier am Beispiel „Werkzeugmaschinenpanner“) herausstellt, daß ihre Leistungsmöglichkeiten auch eine Voll-Ausbildung ermöglichen würden?

Zwei Varianten bieten sich an:

- Die erweiterte Perspektive wird frühzeitig erkannt: Der Auszubildende wechselt vor der Zwischenprüfung (nach einem Jahr) in die Regel-Ausbildung nach § 25 BBiG.

- Der Auszubildende entwickelt seine Leistungsfähigkeit erst spät: Er absolviert zunächst den Abschluß „Werkzeugmaschinenpanner“ und erhält dann die Möglichkeit, im Rahmen eines weiteren Ausbildungsjahres (d. h. nach viereinhalb Jahren) „Zerspanungsmechaniker“ zu werden.

Beide Varianten wurden in mehreren Fällen im Modellversuch umgesetzt. Um erhebliche Enttäuschungen zu vermeiden, gilt es für Ausbilder und Lehrer sorgfältig abzuwägen, ob der jeweilige Auszubildende die Umstufung auch wirklich leistungsmäßig mittragen kann. - Andererseits gehört auch ein gewisser Mut dazu, denn Ausbilder und Lehrer können immer auf der sicheren Seite der einfacheren Ausbildung bleiben, um nachher nicht mit einer Fehlentscheidung konfrontiert zu werden.

Dort, wo mit derlei Entscheidungen sowohl mutig als auch überlegt umgegangen wird, dürften nach groben Schätzungen aus der Erfahrung des Versuches zehn Prozent der Auszubildenden für die erste, zwanzig Prozent für die zweite „Aufstiegs-Variante“ in Frage kommen - mithin also ca. ein Drittel der Auszubildenden über kurz oder lang in der Lage sein, die Ausbildung „Zerspanungsmechaniker“ zu bewältigen. (Das heißt natürlich andererseits, daß die vereinfachte Ausbildung für zwei Drittel durchaus angemessen ist und das realistisch Mögliche darstellt.) - Auch diese Erfahrung zeigt, wie verschwommen die Grenzen zu anderen, nichtlernbeeinträchtigten Gruppen Auszubildender ausfallen.

4.4.4 Die zweite Schwelle: Was kommt nach der REHA-Ausbildung?

Auch eine sorgfältig erarbeitete und verantwortungsvoll durchgeführte Ausbildung Lernbeeinträchtigter kann an der zweiten Schwelle scheitern. Die hier modellhaft erprobte Habilitation Lernbeeinträchtigter in das Berufsleben erfolgt in einer außerordentlich schwierigen Situation, geprägt von einer wirtschaftlichen Rezession sowie technologischen Veränderungen, deren Entwicklungsverlauf nicht eindeutig bestimmt werden kann. Hinzu kommt, daß bis jetzt lediglich sechzig Prozent der Teilnehmer ihre Ausbildung beendet haben, vierzig Prozent erst vor kurzer Zeit. Daher liegen bisher kaum Daten zur Berufsbewährung vor. Erste Informationen lassen jedoch ahnen, daß die Bewährung des Ausbildungsganges stark überformt ist von der 1993/94 enorm problematischen wirtschaftlichen Lage, die vor allen Dingen die Automobil- und Werkzeugmaschinenindustrie getroffen hat. Der grobe Trend kann in dieser sehr ungünstigen Situation wie folgt umrissen werden (in Klammern dahinter annähernde Vergleichszahlen etwas älteren Datums für nichtlernbeeinträchtigte Auszubildende; Quelle: *Sinnhold* 1990, 120 f.):

- ca. zehn Prozent verlängern ihre Ausbildung (in Richtung „Zerspanungsmechaniker“) (ca. dreizehn Prozent)
- ca. fünfzehn Prozent wandern zunächst in Bundeswehr und Zivildienst (ca. zehn Prozent)
- ca. dreißig Prozent finden Arbeit im metallverarbeitenden Bereich (ca. fünfzig Prozent)
- ca. fünfundzwanzig Prozent gehen (zunächst) in ausbildungsfremde Arbeitsstellen (ca. fünfzehn Prozent)
- ca. fünfzehn Prozent sind zunächst arbeitslos (ca. zehn Prozent)
- ca. fünf Prozent sind zunächst wegen Erkrankungen nicht vermittelbar.

Es sei darauf hingewiesen, daß es für diese Personengruppe einen ersten Erfolg darstellt, überhaupt eine Arbeitsstelle zu finden. Das kann in Hinsicht auf die Ausbildung nicht befriedigen. Weiterhin erweist sich auch hier die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen als unverzichtbar, weil sie für die einstigen Auszubildenden Potentiale schafft, um auch in anderen, unerwarteten Arbeits- und Lebenslagen selbständiger und flexibler

zu agieren – Lagen, in die man in diesen Zeiten leicht geraten kann.

Für eine abschließende Beurteilung der Relevanz dieser speziellen Ausbildung sowie der Vermittlung von CNC-Kompetenz für spätere berufliche Tätigkeit ist eine Langzeitanalyse aller drei (ehemaligen) Ausbildungskohorten durchzuführen – dies auch deswegen, weil, wie *Sinnhold* (1990, 114) beschreibt, der Berufseinmündungsprozeß nach der Ausbildung deutlich erschwert stattfindet und längere Zeit als früher dauert: „Da die Selektionsprinzipien der Betriebe nicht mehr vollständig antizipierbar sind, zählen die meisten Jugendlichen zunächst zum Potential der Arbeitslosen.“

5. Lernbeeinträchtigung: Zwischen REHA und Stigma. Ein Fazit

Die Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter gerät angesichts der technologischen und Arbeitsmarkt-Entwicklungen in stürmische See. Ohnehin werden aus verschiedenen Gründen Ausbildungsplätze abgebaut, und die Schärfe des Verdrängungswettbewerbes nimmt zu. Insofern droht der Gruppe der Sonderschüler eine zunehmende Abkopplung vom regulären Ausbildungsmarkt, und Maßnahmen wie die beschriebene scheinen eine ihrer wenigen Chancen darzustellen. Der Segen einer REHA-Maßnahme ist jedoch verbunden mit dem Fluch des Stigmas, als „lernbehindert“ zu gelten – ein Stigma, das sowohl von den Betroffenen (in Form einer Verletzung) wahrgenommen wird als auch zu Vorurteilen und Hindernissen in der Umwelt führt (vgl. *Randoll* 1990, 77 ff.). Auch wenn es von wissenschaftlicher Seite her nicht intendiert sein mag, ist der Begriff der Behinderung in diesem Zusammenhang in Laienkreisen eng verknüpft mit der diffusen Vorstellung eines organischen (Intelligenz-)Defekts, welcher letztlich oft als irreparabel gesehen wird.

Aus den vorgefundenen Tatsachen über diesen Personenkreis ergibt sich zwingend die Forderung nach einer humanistisch orientierten Position und Herangehensweise (vgl. *Hansen* und *Hansberg-Schröder* 1990, 27 ff.), indem Vertrauen in die Wachstumskräfte des Individuums gesetzt und jeder Mensch als ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft ernst genommen wird.

Dies soll nicht den Blick auf die vorhandenen, zumeist gravierenden Wissensdefizite und Verhaltensprobleme verstellen. Diese Auszubildenden benötigen einerseits intensive, individuell bemessene Stützmaßnahmen fachlich-inhaltlicher und sozialpädagogischer Art – andererseits in ihrer Mehrheit eine reduzierte Ausbildung, wie sie beschrieben wurde. Die Notwendigkeit eigener, vereinfachter Ausbildungsgänge ist heiß umstritten – auch und vor allem deswegen, weil so die Gefahr besteht, Billiglohngruppen unter Tarif Tür und Tor zu öffnen. Es zeigt sich allerdings im vorgestellten Modellversuch, daß eine Regelausbildung nur für etwa ein Drittel der Auszubildenden bei angemessener Unterstützung zu bewältigen ist – für zwei Drittel erscheint sie als in realistischen Zeiträumen (vier bis fünf Jahre) nicht bewältigbar. Für diese stellen Ausbildungsgänge nach § 48 BBiG wie der Werkzeugmaschinenpaner die einzige Chance dar, zu einer erfolgreichen Ausbildung zu kommen. Diese muß allerdings sorgfältig organisiert und überregional orientiert sein, um ein respektables, praxisfähiges Leistungsniveau zu gewährleisten und breitflächig bekannt zu werden.

Es bleibt das Problem, daß die für Sonderschüler der Schule für Lernbehinderte zur Verfügung stehenden Tätigkeitsbereiche häufig enorm unattraktiv sind – z. B. monoton, einsam, gesundheitsschädigend, schlecht bezahlt. So lauten die Forderungen, die *Dürr* (1992, 148 ff.) für die Arbeitsplätze Geistigbehinderter in Werkstätten für Behinderte aufstellt, u. a.: Mindestmaß an Abwechslung, Möglichkeit von Sozialkontakten, Sinnhaftigkeit, Erfolgsmeldung und ideelle Anerkennung, Beanspruchung von Motorik, kognitiven Leistungen und Leistungen der sozialen Interaktion. – Solche Forderungen sind zwar durchaus zu begrüßen, ihre Formulierung suggeriert allerdings, daß sie für den großen Rest der (regulär) Berufstätigen erfüllt wären oder aber diese derlei weniger dringend nötig hätten. Dem ist jedoch leider bei weitem nicht so, was vor allem die Berufstätigkeit Lernbeeinträchtigter und Ungelernter betrifft. Hier ist eine dringende Humanisierung der Arbeitswelt gefragt, und die „Lösung“, die sich derzeit abzeichnet, sieht so aus, daß solche im o. g. Sinne unbefriedigenden Arbeitsplätze zunehmend nicht mehr zur Verfügung stehen – aber auch keine anderen.

Literatur

- Amann, F. / Schmidt, P. / Reining, F.*: Modellversuch „Einsatz neuer Technologien in der Berufsausbildung lernbehinderter Jugendlicher“ – dritter Zwischenbericht der Berufsbildungswerke Nord- und Südhessen. Karben/Arolsen 1993. – *Bundesinstitut für Berufsbildung* (Hrsg.): Neue industrielle Berufe in der Metalltechnik. Nürnberg 1989. – *Calchera, F.*: Das Recht auf die Waagerechte. Erschienen in der „Weißen Reihe“, hrsg. vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft. Frankfurt a. M. 1991. – *Calchera, F. / Hübner, A. / Huslik, C. / Krafft, M. / Talarowski, L.*: Nur Fliegen ist schöner. Erschienen in der „Weißen Reihe“, hrsg. vom Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft. Frankfurt a. M. 1992. – *Dürr, H.-G.*: Ungenutzte Möglichkeiten der Eingliederung Geistigbehinderter in die Arbeitswelt? In: *Z. Heilpäd.* 43 (1992) 145–163. – *Grabowski, S. / Kerres, M.*: Subjektive Theorien von betrieblichen Ausbildern über „Schlüsselqualifikationen“ in der CNC-Ausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1990) 712–723. – *Haeblerlin, U. / Bless, G. / Moser, U. / Klaghofer, R.*: Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern 1990. – *Hansen, G. / Hansberg-Schröder, D.*: Analytische Gestalttherapie. Bad Heilbrunn 1990. – *Hansen, G. / Stein, R.*: Sonderpädagogik konkret. Bad Heilbrunn 1994. – *Kanter, G. O.*: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: *Kanter, G. O. und Speck, O.*: Handbuch der Sonderpädagogik, Band 4: Pädagogik der Lernbehinderung. Berlin 1977. – *Kleber, E. W. / Stein, R. / Amann, F. / Brenner, G.*: Neue Wege für die Integration Lernbehinderter in die Berufswelt? In: *Z. Heilpäd.* 42 (1991) 16–22. – *Kleber, E. W. / Stein, R.*: Lernbehinderte und CNC-Technologie. In: *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 60 (1991) 311–322. – *Kleber, E. W. / Stein, R.*: Neue Wege für die Integration Lernbehinderter ins Berufsleben. In: *Sander, A. und Raidt, P.* (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. St. Ingbert 1991. – *Lauth, G.*: Trainingsmanual zur Vermittlung kognitiver Fertigkeiten bei retardierten Kindern. Oldenburg 1988. – *Randoll, D.*: Lernbehinderte in der Schule – Integration oder Segregation? Köln 1991. – *Schrader, W.*: Heilpädagogische Heimerziehung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen und Lernbehinderung. Frankfurt a. M. 1991. – *Sinnhold, H.*: Ausbildung, Beruf und Arbeitslosigkeit. Frankfurt a. M. 1990. – *Stein, R.*: Zur Raumvorstellungs-Fähigkeit Lernbeeinträchtigter. In: *Heilpädagogische Forschung* 18 (1992) 162–166. – *Wittwer, W.*: Berufliche Bildung im Wandel. Weinheim 1992.

Anschrift des Verfassers:

Roland Stein

Institut für Sonderpädagogik

Universität Koblenz-Landau

Xylanderstraße 1 · 76829 Landau